1

¿POR QUÉ TRIUNFÓ LA ESCUELA?[1]
o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo"

Pablo Pineau

> *Gibbon observa que en el libro árabe por excelencia, en el Alcorán, no hay camellos; yo creo que si hubiera alguna duda sobre la autenticidad del Alcorán bastaría esta ausencia de camellos para probar que es árabe.*
>
> J. L. Borges, "Discusión"

Un profundo cambio pedagógico y social acompañó el pasaje del siglo XIX al XX: la expansión de la escuela como forma educativa hegemónica en todo el globo. En esos años la mayoría de las naciones del mundo legisló su educación básica y la volvió obligatoria, lo que dio como resultado una notable explosión matricular. La condición de no escolarizado dejó de ser un atributo bastante común entre la población, al punto de que muchas veces ni siquiera se lo consignaba, para convertirse en una estigma degradante. La modernidad occidental avanzaba, y a su paso iba dejando escuelas. De París a Timbuctú, de Filadelfia a Buenos

1. El presente trabajo es una reescritura del artículo "La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización" presentado en el Seminario "Historia de la Educación en Debate" y organizado por el equipo de Historia Social de la Educación del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján entre el 11 y el 13 de noviembre de 1993, y publicado en Héctor Rubén Cucuzza (comp.): *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1996. A su vez, recoge algunas hipótesis desarrolladas en "Premisas básicas de la escolarización como empresa moderna constructora de modernidad". *Revista de Estudios del Curriculum* (versión española del *Journal of Curriculum Studies*), nº 4, Madrid, Pomares-Corredor, 1999.

Aires, la escuela se convirtió en un innegable símbolo de los tiempos, en una metáfora del progreso, en una de las mayores construcciones de la modernidad. A partir de entonces, todos los hechos sociales fueron explicados como sus triunfos o fracasos: los desarrollos nacionales, las guerras –su declaración, triunfo o derrota–, la aceptación de determinados sistemas o prácticas políticas se debían fundamentalmente a los efectos en la edad adulta de lo que la escuela había hecho con esas mismas poblaciones cuando le habían sido encomendadas durante su infancia y juventud.

Una buena cantidad de análisis se han preocupado por explicar este fenómeno, desde aquellos que consideran la escuela como un resultado lógico del desarrollo educativo evolutivo y lineal de la humanidad, hasta los que han buscado problematizar la cuestión.[2] Si bien consideramos que muchos de estos últimos tienen un alto poder explicativo, ninguno de ellos logra dar cuenta abarcadora del motivo del triunfo. La escuela es un epifenómeno de la escritura –como plantean algunas lecturas derivadas de Marshall McLuhan–, pero también es "algo más". La escuela es un dispositivo de generación de ciudadanos –sostienen algunos liberales–, o de proletarios –según algunos marxistas–, pero "no solo eso". La escuela es a la vez una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes que implicó tanto la dependencia como la alfabetización masiva, la expansión de los derechos y la entronización de la meritocracia, la construcción de las naciones, la imposición de la cultura occidental y la formación de movimientos de liberación, entre otros efectos.

Con el fin de aclarar por qué triunfó la escuela, podemos presentar dos cuestionamientos a estas explicaciones. En primer lugar, muchas de las interpretaciones sobre el proceso de escolarización lo funden con otros procesos sociales y culturales como la socialización, la educación en sentido amplio, la alfabetización y la institucionalización educativa. Sin lugar a dudas, estos otros desarrollos sociales se escribieron en sintonía, pero no en homología –y queremos destacar esta diferencia– con la historia de la escolarización. Si bien todos están muy imbricados, cada uno de ellos goza de

2. La extensión de este trabajo no nos permite referirnos particularmente a ellos. Remitimos al lector a la bibliografía presentada al final de este escrito.

una lógica propia generalmente no contemplada, y que nos parece digna de atención para comprender sus especificidades.[3]

En segundo lugar, la mayoría de estas lecturas ubican el sentido escolar fuera de la escolarización, en una aplicación de la lógica esencia/apariencia o texto/contexto. Así, la significación del texto escolar está dada por el contexto en que se inscribe. Son los fenómenos extraescolares –capitalismo, nación, república, alfabetización, Occidente, imperialismo, meritocracia, etc.– los que explican la escuela, que se vuelve "producto de" estas causas externas. Pero históricamente es demostrable que si bien estos "contextos" cambiaron, el "texto escolar" resistió. Durante el período de hegemonía educativa escolar se alzaron nuevos modelos sociales, se erigieron nuevos sistemas políticos y económicos, se impusieron nuevas jerarquías culturales, y todas estas modificaciones terminaron optando por la escuela como forma educativa privilegiada. La eficacia escolar parece residir entonces –al menos en buena parte– en su interior y no en su exterior, ya que este último se modificó fuertemente durante su reinado educativo sin lograr destronar a la escuela.

En síntesis, resumiendo ambas críticas, pareciera ser que, como en el epígrafe de Borges que encabeza este trabajo, a los educadores modernos les (nos) es muy difícil ver la escuela como un ente no fundido en el "paisaje" educativo, lo que probablemente sea la mejor prueba de su construcción social como producto de la modernidad.

Sirva como prueba de esta situación el siguiente ejemplo. En 1882, Enrique de Santa Olalla, inspector general de escuelas de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, se preguntaba respecto de la formación de maestros:

> Dada la situación de la mayor parte de nuestras escuelas elementales con 60 a 90 alumnos, divididos en cuatro grados, los que están subdivididos, por los menos en 7 secciones, dirigidas todas por un maestro y un submaestro, sin serles permitido otro método que el de la enseñanza simultánea, no pudiendo por consiguiente ocupar a los mismos alumnos para que den enseñanza mutua; ¿de qué modo han de obrar los maestros que no pue-

3. Trabajos como Graff (1987) y Furet y Ozouf (1977) permiten afirmar que eficaces procesos de alfabetización masiva se llevaron a cabo en diversas sociedades prescindiendo, o al menos desarrollándose en forma bastante autónoma, de la institución escolar.

> den ocuparse cada uno más que con una sola sección, para que las cinco secciones restantes puedan estar ocupadas siempre, a fin de conservar la disciplina en la escuela? (Enrique Santa Olalla, 1882:114).

Y compárese ese párrafo con el que abre el trabajo de Jones (1994: 57):

> No es poca cosa lograr que una joven se pare frente a una galería de 55 niños mal nutridos y los conduzca a través de una serie de ejercicios mecánicos. [...] ¿Con qué estrategias e imágenes, a veces distorsionadas y contradictorias, se reguló la figura del maestro de escuela?

Nótese cómo, cien años más tarde, se vuelven a hacer, con fines de análisis, las mismas preguntas que enfrentaron los constructores de los sistemas. Esto no hace más que volver a demostrarnos que su condición de "naturalidad" es también una construcción históricamente determinada que debe ser desarmada y desarticulada.

A partir de estas críticas, queremos ensayar en este trabajo otros abordajes que permitan comprender ese "plus" de significación que encierra el triunfo de la escuela y que escapa a la enumeración de sus finalidades. *Plantearemos como hipótesis que la consolidación de la escuela como forma educativa hegemónica se debe a que esta fue capaz de hacerse cargo de la definición moderna de educación.* Para ello nos serviremos como guía de la imagen borgeana. En primer lugar, buscaremos despegar la escuela del paisaje educativo moderno –esto es, buscaremos describir el camello– a partir de analizar sus particularidades e identificar una serie de elementos que provocan rupturas en el devenir histórico-educativo, para luego reubicarlo en el paisaje –esto es, analizar cuál es nuestra condición de "arabidad" que no nos permite ver el "camello escolar"– y sostener que la escolarización es el punto cumbre de condensación de la educación como fenómeno típico de la modernidad.

1. ¿QUÉ ES UNA ESCUELA? O NOMBRANDO AL CAMELLO QUE LOS ÁRABES NO VEN

En este apartado presentaremos algunas de las piezas que se fueron ensamblando para generar la escuela, y que dieron lugar a una amalgama no exenta de contradicciones que reordenó el campo pedagógico e impuso

nuevas reglas de juego. Estas piezas son: a) la homología entre la escolarización y otros procesos educativos, b) la matriz eclesiástica, c) la regulación artificial, d) el uso específico del espacio y el tiempo, e) la pertenencia a un sistema mayor, f) la condición de fenómeno colectivo, g) la constitución del campo pedagógico y su reducción a lo escolar, h) la formación de un cuerpo de especialistas dotados de tecnologías específicas, i) el docente como ejemplo de conducta, j) una especial definición de la infancia, k) el establecimiento de una relación inmodificablemente asimétrica entre docente y alumno, l) la generación de dispositivos específicos de disciplinamiento, m) la conformación de currículos y prácticas universales y uniformes, n) el ordenamiento de los contenidos, ñ) la descontextualización del contenido académico y creación del contenido escolar, o) la creación de sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar, y p) la generación de una oferta y demanda impresa específica.

Veamos su desarrollo en forma sucinta a continuación.

1) *Homología entre la escolarización y otros procesos educativos.* La expansión y consolidación de la escuela no se hizo siempre sobre espacios vacíos. En la mayoría de los casos, la escuela se impuso mediante complejas operaciones de negociación y oposición con las otras formas educativas presentes. Así, el triunfo de la escuela implicó la adopción de pautas de escolarización por ciertas prácticas pedagógicas previas o contemporáneas –como la catequesis o la formación laboral– y la desaparición de otras –como la alfabetización familiar o los ritos de iniciación y de transmisión cultural presentes en las zonas coloniales previas a la llegada europea–. Mediante esta estrategia, la escuela logró volverse sinónimo de educación y subordinar el resto de las prácticas educativas.

2) *Matriz eclesiástica.* El mismo sistema de relevos y transformaciones que une la mazmorra con la cárcel moderna une el monasterio con la escuela. En ambos casos, el espacio educativo se construye a partir de su cerrazón y separación tajante del espacio mundano, separación que se justifica en una función de conservación del saber validado de la época, y que emparenta a ambas instituciones a su vez con el templo antiguo. La escuela se convierte en la caja donde se conserva algo positivo de los ataques del exterior negativo. La lógica moderna le sumó a esta función

de conservación de los saberes la obligación de expandirlos y difundirlos sobre su mundo exterior como una forma de su dominio.
Por otra parte, la escuela hereda del monasterio su condición de "espacio educativo total" (Lerena, 1984), esto es, la condición de ser una institución donde la totalidad de los hechos que se desarrollan son, al menos potencialmente, educativos. Todo lo que sucede en las aulas, en los patios, en los comedores, en los pasillos, en los espacios de conducción, en los sanitarios, son experiencias intrínsecamente educativas a las que son sometidos, sin posibilidad de escape, los alumnos.

Regulación artificial. Como otras instituciones modernas, la regulación de las tareas dentro de la escuela responde a criterios propios que la homologan más con el funcionamiento del resto de las escuelas que con otras prácticas sociales que se desarrollan en su entorno cercano.
Dicha situación se logra mediante la reelaboración del dispositivo de encierro institucional heredado del monasterio. Las normas –desde las disciplinarias hasta aquellas que se refieren al trato entre los sujetos– responden a criterios propios que muchas veces entran en fricción con las normas externas: por ejemplo, el calendario escolar se estipula uniformemente para la totalidad del sistema, sin tener en cuenta el uso del tiempo de la comunidad en que cada escuela se ubica, por lo que determina un uso de los momentos de descanso o de trabajo que no responde a prácticas locales como los períodos de siembra o el retiro de la siesta.

Uso específico del espacio y el tiempo. Nos referimos aquí a la utilización escolar del tiempo y del espacio material. La escuela diferencia muy marcadamente los espacios destinados al trabajo y al juego, a los docentes y los alumnos, y define ciertos momentos, días y épocas como más aptos para la enseñanza, los dosifica en el tiempo y les señala ritmos y alternancias. Que en ambos casos –tiempo y espacio– se opte por unidades pequeñas y muy tabicadas, así como que las escuelas sean ubicadas cerca de las plazas centrales, lejos de espacios de encuentro de adultos, no responde a criterios casuales, sino a sus usos específicos, y tienen consecuencias en los resultados escolares.
El tratamiento que se da a estas dos cuestiones está en función de la pedagogía que la institución asuma y del modelo en que pretenda encuadrarse, y son una traducción de algunos factores considerados "objetivos" como el clima, la edad o el trabajo de los alumnos. Por ejemplo, los cambios de actividad por causas externas a la tarea (como el toque de timbre o campana), el premio para quien termina primero, el respeto a los tiempos extraescolares de los alumnos (trabajo infantil, tiempo de descanso), o la utilización del espacio escolar fuera del horario previsto son distintas modalidades que la institución adopta para utilizar el tiempo.

Pertenencia a un sistema mayor. Más allá de la especificidad de cada institución, cada escuela es un nudo de una red medianamente organizada denominada sistema educativo. Como tal, se ordena respecto a las otras instituciones en forma horizontal y vertical, tanto por niveles (primario, secundario) como por distintas y variadas jerarquizaciones, lo que da lugar a operaciones de competencia, paralelismo, subordinación, negociación, consulta, complementariedad, segmentación, diferenciación y establecimiento de circuitos, etc.
A su vez, buena parte de las regulaciones de la escuela proviene desde afuera pero también adesde dentro del sistema. Decretos, reglamentos, circulares e inspecciones se presentan como estos dispositivos. Cada escuela en particular no puede justificarse ni funcionar en forma aislada respecto del resto del sistema, sino que se presenta en el conjunto en busca de una armonía no exenta de conflictividad.

Fenómeno colectivo. La construcción del poder moderno implicó la construcción de saberes que permitieran coaccionar sobre el colectivo sin anular la actuación sobre cada uno de los individuos en particular. Este proceso –como se explicará más adelante– se denomina el establecimiento de la gubernamentalidad (Foucault, 1981), estrategia que es adoptada por la escuela al presentarse como una forma de enseñar a muchos a la vez, superando así el viejo método preceptorial de la enseñanza individual.
Pero más allá de esta cuestión de corte "económico" –rinde más un maestro que trabaja al mismo tiempo con un grupo de alumnos que aquel que lo hace de a uno por vez–, esta realidad colectiva aporta elementos para estimular prácticas educativas solo posibles en estos contextos, y que fueron utilizadas por primera vez probablemente por los jesuitas hacia el siglo XVII. Los sistemas competitivos, los castigos individuales, los promedios o la emulación por un lado, y el trabajo grupal, la

disciplina consensuada o las prácticas cooperativas, por el otro, marcan dos extremos de esta potencialidad.

Constitución del campo pedagógico y su reducción a lo escolar. La ruptura con la escolástica en la modernidad condujo a diferenciar las formas de saber de las formas de aprender, por lo que constituyó la idea de un "método" de enseñar diferente del "método" de saber. El "cómo enseñar" se vuelve el objeto de una nueva disciplina: la "pedagogía", que surge hacia el siglo XVII como espacio de reflexión medianamente autónomo (J. B. Vico, Rattichius, J. A. Comenio, etc.), el que, acompañando el movimiento seguido por los otros saberes en la modernidad, fue tomando cada vez más el ordenamiento de campo (Bourdieu, 1990).
Entre los siglos XVIII y XIX, el campo pedagógico se redujo al campo escolar. En el siglo XX, y sobre todo en la segunda mitad, lo escolar fue a su vez limitado a lo curricular. La lógica de reducción y subordinación corrió por la cadena pedagogía-escuela-currículum e implicó el triunfo de la "racionalidad técnica" moderna aplicada en su forma más elaborada a la problemática educativa.

Formación de un cuerpo de especialistas dotados de tecnologías específicas. Junto con la constitución de los saberes presentados en el punto anterior se produjo la constitución de los sujetos donde estos debían encarnarse: los docentes, y posteriormente algunos de estos saberes lo harían en los técnicos. Esta tenencia monopólica de los saberes específicos para comprender, controlar y disciplinar a los alumnos –método correcto, tablas de calificación y clasificación, baterías de tests, aparatos psicométricos, etcétera– otorgó identidad a los maestros y les permitió diferenciarse de otras figuras sociales con las que se fundía en épocas anteriores, como las de anciano, clérigo o sabio.
A su vez, para lograr estos fines, dichos sujetos deben ser moldeados en instituciones específicas –las escuelas normales y la formación institucional de los pedagogos– fundadas dentro de los sistemas educativos.

El docente como ejemplo de conducta. Además de portar las tecnologías específicas, el docente debe ser un ejemplo –físico, biológico, moral, social, epistémico, etcétera– de conducta a seguir por sus alumnos. Adoptó entonces funciones de redención de sus alumnos, bajo la lógica

del poder pastoral (Popkewitz, 1998: 36), y el colectivo docente fue interpelado como "sacerdote laico". Se puso un peso muy importante en su accionar, por lo que el maestro debía ser un modelo aun fuera de la escuela, perdiendo así su vida privada, que quedó convertida en pública y expuesta a sanciones laborales.[4]
Junto con esto se presentan condiciones de trabajo deficientes –salariales, sobreexplotación, horas y jornadas laborales no pagas, etcétera– y retribuciones "superiores" no materiales. Esta "vocación forzada" condujo a la feminización de la profesión docente (Morgade, 1997).

Especial definición de la infancia. En la modernidad comenzó el proceso de diferenciación de las edades, y el colectivo "infancia" fue segregado del de los adultos (Ariès, 1975; Narodowsky, 1994). La infancia comenzó a ser interpelada y caracterizada desde posturas negativas: hombre primitivo, "buen salvaje", perverso polimorfo, futuro delincuente o loco, sujeto ingenuo, egoísta, egocéntrico, pasional, etc. Así, se aportó a la construcción de su especificidad, diferenciándola de la adultez a partir de su "incompletud", lo que la convirtió en la etapa educativa del ser humano por excelencia. Se construyó un sujeto pedagógico, el "alumno", y se lo volvió sinónimo de infante normal; la totalidad de la vida de este niño normal fue escolarizada –*v.g.* la totalidad de las actividades diarias, como la hora de despertarse, se ordenan en función de la escuela–. Educar fue completar al niño para volverlo adulto, lo que conllevó a una infantilización de todo aquel que en cualquier circunstancia ocu-

4. Por ejemplo, en el Código de Enseñanza Primaria i (*sic*) Normal de la Provincia de Buenos Aires de 1898, Francisco Berra sostenía en su artículo 480 que la "mala fama" de un docente era impedimento suficiente para enseñar en las escuelas públicas, aunque no se tuviera certeza respecto de la veracidad de los hechos. Justificaba esta decisión del siguiente modo:

> La mala fama será originada a veces en imputaciones verdaderas, otras veces en imputaciones falsas; pero, sea lo uno o lo otro, la mala fama existe, se impone de igual manera en la creencia general, ejerce igualmente su acción corrosiva, daña a la escuela, mata su prestigio. La enseñanza primaria es tan delicada, que quienes la dan, como quienes la dirigen, deben, no sólo ser, sino también *parecer* la encarnación de todas las virtudes, a fin de que la honorabilidad de la escuela esté en todo tiempo a salvo de toda sospecha inconveniente (destacado en el original) (pág. 656 y sigs.)

para el lugar de alumno –*v.g.* el adulto analfabeto–. Véase al respecto el filme *Cinema Paradiso*.

Establecimiento de una relación inmodificablemente asimétrica entre docente y alumno. Docente y alumno son las únicas posiciones de sujeto posibles en la pedagogía moderna. Así, el docente se presenta como el portador de lo que no porta el alumno, y el alumno –construido sobre el infante– no es comprendido nunca en el proceso pedagógico como un "igual" o "futuro igual" del docente –como lo era, por ejemplo, en la vieja corporación medieval– sino indefectiblemente como alguien que siempre –aun cuando haya concluido la relación educativa– será menor respecto del otro miembro de la díada.

La desigualdad es la única relación posible entre los sujetos, negándose la existencia de planos de igualdad o de diferencia. Esto estimuló la construcción de mecanismos de control y continua degradación hacia el subordinado: "El alumno no estudia, no lee, no sabe nada". Finalmente, agreguemos que esta relación se repite entre el docente y sus superiores jerárquicos.

Generación de dispositivos específicos de disciplinamiento. Como en otros procesos disciplinarios, la escuela fue muy efectiva en la construcción de dispositivos de producción de los "cuerpos dóciles" en los sujetos que se le encomendaban. La invención del pupitre, el ordenamiento en filas, la individualización, la asistencia diaria obligada y controlada, la existencia de espacios diferenciados según funciones y sujetos, tarimas, campanas, aparatos psicométricos, tests y evaluaciones, alumnos celadores, centenares de tablas de clasificación en miles de aspectos de alumnos y docentes, etcétera, pueden ser considerados ejemplos de este proceso.

Dentro de estos dispositivos merece destacarse la institucionalización de la escuela obligatoria en tanto mecanismo de control social. En sus años de establecimiento, la obligatoriedad solo debe ser aplicada a las clases bajas, ya que las "altas" no dudarían en instruir a sus hijos, y la escuela se convertiría en la única vía de acceso a la civilización.

Currículo y prácticas universales y uniformes. Según algunos estudios (en especial Benavot *et al.*, 1990) es más sorprendente la uniformidad y universalidad –tipo de materias enseñadas, tiempo dedicado a las mismas, correlación entre ellas, etcétera– que las diferencias entre distintos currículos nacionales. Para el nivel elemental, esto se basó en la constitución de un conjunto de saberes considerados indisolubles, neutros y previos a cualquier aprendizaje: los llamados "saberes elementales", compuestos por las tres R (lectura, escritura y cálculo –*wRiting, Reading and aRitmethics*–) y religión y/o ciudadanía. Estos conocimientos básicos anclaron en la escuela, que logró presentarse ante la sociedad como la única agencia capaz de lograr su distribución y apropiación masiva. Planteos similares a la uniformización y universalización de los saberes impartidos pueden hacerse respecto de las prácticas escolares concretas –ubicación del aula, toma de lección, uso del pizarrón, formas de pedir la palabra, etcétera–, a los objetos utilizados y a los géneros discursivos –planteos de problemas matemáticos, temas de composiciones, textos escolares, etcétera–.[5]

Ordenamiento de los contenidos. La escuela, como espacio determinado para enseñar, recorta, selecciona y ordena los saberes que considera que debe impartir a sus alumnos por medio del proceso de elaboración y concreción del currículo prescripto. Esta primera selección es siempre previa al acto de enseñanza y, en cierta parte, ajena a sus propios agentes y receptores.

El currículo, en tanto conjunto de saberes básicos, es un espacio de lucha y negociación de tendencias contradictorias, por lo que no se mantiene como un hecho, sino que toma formas sociales particulares e incorpora ciertos intereses que son a su vez el producto de oposiciones y negociaciones continuas entre los distintos grupos intervinientes. No es el resultado de un proceso abstracto, ahistórico y objetivo, sino que es originado a partir de conflictos, compromisos y alianzas de movimientos y grupos sociales, académicos, políticos, institucionales, etcétera, determinados.

Descontextualización del contenido académico y creación del contenido escolar. La escuela genera su currículo descontextualizando los sa-

5. Sirva como ejemplo la siguiente anécdota. El ministro de Instrucción Pública de Francia de 1896, sacando su reloj de bolsillo, afirmaba que a esa hora, todos los alumnos de quinto grado de Francia estaban leyendo el canto sexto de *La Eneida* (tomado de Ozouf, 1970).

beres de su universo de producción y aplicación. La escuela no crea conocimientos científicos ni es un lugar real de su utilización, sino que lo hace en situaciones creadas con ese fin. Este saber escolar inevitablemente descontextualizado implica la creación de un nuevo saber (Chevallard, 1985), el saber escolar, que responde a ciertas pautas –por ejemplo, debe ser graduado, debe adaptarse al alumno, debe ordenarse en bolillas o unidades, etcétera–. El saber científico puro es moldeado por la forma en que es presentado, por las condiciones en las que se enseña y se aprende, y por los mecanismos de sanción y evaluación de su adquisición.

Estas prácticas de transmisión de saberes se encuentran íntimamente articuladas al funcionamiento disciplinario. Por ejemplo, la escuela establece que todo saber que circula en su interior debe ser sometido a exámenes y evaluaciones, y puede ser calificado. El acceso a los contenidos se utiliza como estimulación de la competencia –*v.g.* el Cuadro de Honor jesuita o el acceso a la bandera por mejor promedio–, y el orden y el silencio son condiciones –o fines– de la tarea pedagógica.

Creación de sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar. El sistema escolar establece un nuevo tipo de capital cultural: el capital institucionalizado (Bourdieu, 1987), que acredita la tenencia de un cúmulo de conocimientos por medio de la obtención del diploma o título de egresado y permite el funcionamiento del mercado laboral de acuerdo con las prácticas liberales de la comparación y el intercambio. El otorgamiento del capital cultural institucionalizado es monopolizado por el sistema escolar, lo que lo convierte en un tamiz de clasificación social. A su vez, la escuela constituye en su interior sistemas propios de clasificación y de otorgamiento de sanciones positivas o negativas de los sujetos que tienen posteriores implicancias fuera de ella. El examen se convierte en una práctica continua y absolutamente ineludible de la práctica escolar que afecta tanto a alumnos como a docentes.

Generación de una oferta y demanda (impresa específica. Desde los tempranos textos para el sistema –como el *Orbis pictus* de Comenio–, pasando por los manuales, los libros de lectura, los leccionarios, las guías docentes, los cuadernos, las láminas, etcétera, la escuela implicó la creación de nuevos materiales escritos. Dicha producción adoptó caracterís-

ticas especiales, como la clasificación según su grado de didactismo, de claridad o de adaptación al alumno, al currículum o a los fines propuestos.

Los libros de texto se constituyeron como un género "menor" de poco reconocimiento social y simbólico que responde a reglas propias. Si bien esta situación se ha modificado en los últimos años, casi no se detectan materiales escolares producidos por escritores consagrados ni por académicos de renombre. En la mayoría de los casos, sus autores fueron docentes con título habilitante para enseñar en las áreas sobre las que escriben –maestros en libros de lectura, profesores de historia en textos de historia, etcétera–. Esto llevó a que su circulación se restringiera al ámbito educativo, y a que se verificara un tratamiento continuo de tópicos escolares –los docentes, los actos, el rendimiento escolar–, lo que redunda en una alimentación de la endogamia del sistema educativo que nos permite retomar a la matriz eclesiástica y a la regulación artificial con la que iniciamos esta descripción.

2. LA ESCOLARIZACIÓN COMO EMPRESA MODERNA, O EN QUÉ SOMOS ARABES MIRANDO CAMELLOS

Los elementos presentados en el apartado anterior nos permiten plantear como hipótesis que la constitución de la escuela no es un fenómeno que resulta de la evolución "lógica" y "natural" de la educación, sino de una serie de rupturas y acomodaciones en su devenir. Pero, a su vez, la escuela puede considerarse el punto cúlmine de la educación entendida como empresa moderna, en tanto proceso sobre el que se apoya su "naturalización".

A lo largo de la Edad Media fueron macerándose lentamente algunos de estos componentes, entre los que se destaca la matriz eclesiástica. Pero con el inicio de la modernidad, hacia el siglo XVI, el proceso se acelera, y ya en el siglo XVII decantan muchos de sus elementos. Entre otros, se encuentra la constitución del campo pedagógico como saber de "gubernamentabilidad" (Foucault, 1981) sobre la población, se verifican importantes avances de la alfabetización por medios más o menos institucionalizados, se avanza en la segregación de la infancia y se establecen los "saberes básicos" (Hebrard, 1989).

El siglo XVIII teorizó principalmente sobre estas cuestiones. Uno de los mejores ejemplos al respecto es el trabajo de Immanuel Kant. En su

Pedagogía[6] –producto de los apuntes de su curso homónimo dictado en 1803 en la Universidad de Königsberg– dicho autor avanzó en la construcción de la educación moderna, retomando el pensamiento pedagógico de los siglos XV al XVII y entroncándolo con la Ilustración, lo que le permitió desplegar las premisas educativas modernas.

Kant abre el trabajo con la siguiente definición:

> El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la educación. Según esto, el hombre es niño pequeño, educando y estudiante (1983: 29).

De esta forma constituye a la educación en un fenómeno humano, externo a la realidad dada y a la divinidad. La educación se ubica en el sujeto moderno autocentrado, se enuncia desde este punto, se origina allí, y allí también tiene sus límites. Es el proceso por el cual el hombre sale de la naturaleza y entra en la cultura. La clasificación interna de lo educativo –cuidados, disciplina e instrucción– que da lugar a las tres interpelaciones a su sujeto –niño pequeño, educando y estudiante– establece los límites entre un interior y un exterior, con una frontera muy clara. El adentro es pensado como lugar desde el cual se irradia una función esencial (la educación del hombre) que permite controlar el azar y los excesos del exterior.

Más adelante sostiene:

> Educar es desarrollar la perfección inherente a la naturaleza humana. [...] Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es sino lo que la educación le hace ser. [...]Encanta imaginarse que la naturaleza humana se desenvolverá cada vez mejor por la educación, y que ello se puede producir en una forma adecuada a la humanidad. Descúbrese aquí la perspectiva de una dicha futura para la especie humana [...] Un principio del arte de la educación [...] es que no se debe educar a los niños conforme

6. A fin de ser más precisos, corresponde agregar que es la redacción de los apuntes de las clases dadas por Kant tomados por su discípulo Rink –bajo la supervisión del docente–, publicados por primera vez en 1803. Usaremos para este trabajo la edición de Akal Bolsillo, Madrid, 1983 (traducción de L. Luzuriaga y J. L. Pascual).

> al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana; es decir, conforme a la idea de humanidad y de su completo destino (p. 35 y ss.).

El planteo es llevado aún más allá. La educación es la piedra de toque del desarrollo del ser humano. Como en el *Aude Sapere!* –¡atrévete a saber!–, el desarrollo de la razón es la vía por la que se lleva a cabo la esencia humana. El optimismo ilustrado abona el campo pedagógico al crear un sujeto plenamente consciente e intencionado, que se mueve en espacios precisamente delimitados, con la razón universal, con la ley moral, con los "imperativos categóricos", como motores de sus actos. Se establece que el hombre es capaz de conocer prescindiendo de todo criterio de autoridad y de "otredad", a partir de desarrollar su capacidad natural que lo inclina al conocimiento: la razón. Este fenómeno es, para Kant, el proceso educativo.

De las tres partes de la educación, los cuidados son propios de todas las especies animales, solo que en el hombre su necesidad se extiende por más tiempo. Por el contrario, la relación entre disciplina e instrucción –ambos procesos esencialmente humanos– soldada por Kant se mantiene en las concepciones modernas sobre educación. En sus palabras:

> La disciplina es meramente negativa, en tanto que es la acción por la que borra al hombre la animalidad; la instrucción, por el contrario, es la parte positiva de la educación. (...) (La disciplina) ha de realizarse temprano. Así, por ejemplo, se envían al principio los niños a la escuela, no ya con la intención de que aprendan algo, sino con la de habituarles a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena, para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos (p. 30).

La relación instrucción/disciplina, como binomio de relación negativo/positivo, de represión/producción, establece las fronteras precisas de lo educativo. El hombre educado es un hombre cultivado/disciplinado. Es posible comprender este fenómeno dentro de lo que Foucault llamó la "gubernamentabilidad" (1981: 25), en tanto forma de disciplina y gobierno no ya dirigida a un territorio, o a la familia, sino a la población. La construcción del poder moderno, del poder que actúa por producción y no por

represión, que genera y no cercena sujetos, implicó la construcción de esta estrategia por la que el poder actúa a la vez sobre todos y cada uno de los sujetos. En este marco, Kant reforzó una de las operaciones centrales de la educación moderna: la constitución de la infancia como sujeto educativo por excelencia. Sostiene entonces:

> ¿Cuánto debe durar la educación? Hasta la época en que la misma Naturaleza ha decidido que el hombre se conduzca por sí mismo, cuando se desarrolla el instinto sexual; cuando él mismo puede llegar a ser padre y deba educar (p. 42).

El ilustrado siglo XVIII –sirvan como ejemplos, además de Kant, los planteos de Locke, Condorcet, Voltaire y Rousseau– avanzó en la construcción de la escuela como forma educativa moderna por excelencia. Comprendió a la educación como el fenómeno esencialmente humano "piedra de toque" del cambio social y de los procesos de superación o progreso individual y colectivo, y reafirmó a la infancia como el período etario educativo por antonomasia.

El burgués siglo XIX fue el "laboratorio de pruebas" de la escuela. A lo largo de su transcurso se presentaron nuevos y distintos aportes a la causa escolarizante, de forma tal que a su finalización la comprensión de la escuela como mejor forma educativa fue avalada, aunque por distintas causas, por la totalidad de los grupos sociales. Así se reprocesó el pensamiento educativo moderno principalmente a partir del despliegue –y la traducción educativa de los dos primeros– de tres discursos del siglo XIX: el *liberalismo*, el *positivismo* y el *aula tradicional*. A estos se le fueron sumando contemporánea o posteriormente otros, tales como el higienismo, los nacionalismos, el normalismo, el asistencialismo, el pragmatismo, el materialismo, el sensualismo, etcetera, según las variaciones de espacio y de tiempo.

El *liberalismo* plantea la constitución de sujetos libres por medio de las prácticas educativas como condición de existencia del mercado y de la ciudadanía como ejercicio de sus derechos. Esto se basa en una concepción del poder disperso y diseminado en los individuos, al cual estos concentran en estructuras superiores (partidos políticos, organismos, agrupaciones) que aglutinan sus demandas y bregan por su concreción. Por tal, el fin de la educación liberal es la formación del ciudadano como sujeto portador de

derechos y obligaciones a partir de la delegación de su soberanía en los organismos electivos.

El pensamiento liberal ubicó entonces la educación en un doble juego de obligaciones y derechos. Por un lado, es un derecho incuestionable de los individuos que la sociedad debe garantizarles, pero a su vez es una obligación de los ciudadanos para con la sociedad. Ambas partes (sociedad y ciudadanos) deben exigir y deben cumplir. Estas consideraciones dieron lugar a dos de los mayores aportes del liberalismo en el nivel educativo: el Estado docente y la obligatoriedad escolar.

Derecho y obligación educativa, como términos indisolubles, marcan en su tensión las estrategias de gubernamentabilidad en juego, que también se encuentra en la base de la construcción del Estado liberal como un Estado administrativo y racional. La expresión "tal asunto es *razón de Estado*" se presenta como el ejemplo de dicha operación. La inscripción de lo educativo en el marco de la población convirtió la educación en un "problema de Estado". Esta locación en la arena del Estado vuelve a la educación, bajo los influjos liberales, un fenómeno posible –y digno– de ser legislable. Desde entonces, toda construcción con lógica de Estado –ya sea instancias inferiores a lo nacional como aquellas superiores– consideraron como un tema prioritario de su agenda el expedir reglamentos, leyes, decretos, artículos, normas constitucionales, acuerdos internacionales, pactos, campañas, etc., referentes a lo educativo.

Por otra parte, el liberalismo también aportó la comprensión de la educación como un *cursus honorem* que permitía la "carrera abierta al talento" (Hobsbawm, 1989; Boudelot y Establet, 1987) a partir de su función monopólica de dotación de capital cultural institucionalizado. El sistema educativo se convirtió en una vía inestimable de ascenso social y de legitimación de las desigualdades, en una tensión constante entre la igualdad de oportunidades y la meritocracia que ordenan sus prácticas.

Finalmente, el liberalismo marcó el camino de construcción de las naciones y el sentimiento de adscripción a ellas en el siglo XIX. Así, la nacionalidad debía ordenar la totalidad de las prácticas escolares, ya sea al estilo francés –donde la unión estaba dada por la firma del contrato social, en el que el sujeto político "ciudadano" incluía dentro de sí la categoría de "nacional"– o al estilo alemán, en el que se buscaba generar el sentimiento de adscripción colectiva mediante la comprobación de la existencia de ciertas

características físicas, culturales e históricas similares que otorgan al grupo una cierta identidad que lo vuelve soberano.[7]

El *positivismo* también abonó la causa escolar.[8] Consideramos que son dos los puntos nodales de este aporte. En primer lugar, la comprensión de la escuela como la institución evolutivamente superior de difusión de la (única) cultura válida (la de la burguesía masculina europea para algunos, la "cultura científica" para otros, o la "cultura nacional" para terceros) como instancia de disciplinamiento social que permitiera el desarrollo y el progreso ordenado de la humanidad. La cultura que la escuela debía difundir era considerada como la más evolucionada de todas las posibles, y, por tal, con derecho a desterrar y subordinar a cualquier otra presente. Así, Europa construía una justificación cultural y educativa del imperialismo, por la cual los "blancos europeos" sometían a las "razas inferiores" para ayudarlas en su camino en la evolución. Rudyard Kipling, en su rol de administrador imperial, llamaba a esto: "El deber del hombre blanco" (Hobsbawm, 1990).

En segundo lugar –y probablemente este sea el aporte principal–, el positivismo estableció la cientificidad como el único criterio de validación pedagógica. De aquí que toda propuesta educativa debía, para ser considerada correcta, demostrar que era científica. A su vez, la demostración de acientificidad de una propuesta era motivo suficiente para ser excluida de la discusión. Debido a esto, por ejemplo, la consolidación del campo pedagógico moderno excluyó de sus significantes elementos tales como la "experiencia práctica", lo "memorístico" o el Método Lancasteriano.

Este cientificismo adoptó distintas formas y produjo diversos impactos. Uno de ellos fue la realización de una serie de reducciones para la comprensión del hecho educativo. La pedagogía fue reducida a la psicología, y esta a su vez a la biología. Todo problema educativo era en última instancia un problema de un sujeto que aprende, y las posibilidades de aprender de ese sujeto estaban determinadas por su raza, sus genes, su anatomía o su grado de evolución, y en algunos casos esta última se reducía a una cuestión química como la mielinización o el consumo de fósforo.

7. Si bien la bibliografía sobre nacionalismo es en los últimos años más que abundante, remitimos al lector especialmente a Anderson (1990).

8. Este tema será ampliado en el trabajo de Dussel en el presente libro.

De esta forma se podía establecer desde el comienzo quiénes triunfarían en el terreno educativo y quiénes no tenían esperanzas. Esta reducción interpelaba a los sujetos sociales excluidos como productos de enfermedades sociales o como expresiones de deficiencias provenientes de la raza de origen. Produjo entonces los siguientes desplazamientos: el individuo con problemas de conducta tiene problemas de adaptación al medio y, como tal, es un organismo enfermo y se ubica en un grado menor en la escala evolutiva. Por el contrario, el individuo que se adaptaba al medio (la escuela) era un organismo superior y sano.[9] Todo el discurso médico y psicométrico basado en el darwinismo social abonó estos planteos. La única forma de evitar los estragos causados por las inevitables enfermedades (físicas, psíquicas o sociales) era el control total, las clasificaciones, la corrección de los desvíos y otras prácticas ortopédicas.

En otros casos –no necesariamente distintos de los anteriores–, el positivismo abonó la dimensión prescriptiva de la didáctica mediante lo que Tedesco (1986) ha denominado el "detallismo metodológico". Esto presuponía la existencia de un método pedagógico científico –y como tal eficaz y universalmente aplicable en cualquier condición– que lograría alcanzar los resultados pedagógicos esperados, y que se incorporó a la jerga escolar como la búsqueda de la "receta". Se consideraba que el sujeto biológicamente determinado a aprender, expuesto al método correcto, aprendía lo que debía más allá de su voluntad, su intención o de otro tipo de condicionantes.

Otra consecuencia importante fue la pelea por el establecimiento de un currículo científico, cuyos triunfos fueron escasos y variados.[10] De todas maneras, y aunque tal vez suene paradójico, el cientificismo curricular dio lugar también a la repetición –y no a la investigación– como instancia pedagógica en que se basó la enseñanza de la ciencia. Si bien el positivismo presupone la idea de la construcción del saber, consideraba que dicho proceso se encontraba acabado. Por ejemplo, William Thomson –Lord Kelvin– pensaba que todas las fuerzas y elementos básicos de la naturaleza ya habían sido descubiertos, y que lo único que le quedaba por hacer a la ciencia era solucionar pequeños detalles ("el sex-

9. Para el caso argentino, véase Puiggrós (1990).

10. Véase al respecto el análisis de algunos casos particulares en el trabajo de Dussel en este libro.

to lugar de los decimales"), y en 1875, cuando Max Planck empezó a estudiar en la Universidad de Múnich, su profesor de física, Jolly, le recomendó que no se dedicara a la física, pues en esa disciplina ya no quedaba nada que descubrir (Hobsbawm, 1990). Así, la idea de la experimentación y la investigación propugnadas como estrategias pedagógicas se convirtieron en una repetición mecánica por parte de los alumnos de los pasos científicos para llegar a los fines y los resultados predeterminados, sin la posibilidad de variación ni de construcción de nuevos saberes.

Finalmente, el *aula tradicional* ordenó las prácticas cotidianas, sobre todo a partir del triunfo final y avasallante del método simultáneo, gradual o frontal sobre otras posibilidades en la segunda mitad del siglo XIX (Querrien, 1980). La organización del espacio, el tiempo y el control de los cuerpos siguió el método de organización propuesto por este último.[11] Dicha organización otorgó al docente un lugar privilegiado en el proceso pedagógico, de forma tal que el aprendizaje (en tanto proceso individual de incorporación de los saberes por los sujetos) queda fundido en la enseñanza (en tanto proceso de distribución intencional de saberes). Las situaciones en las que se evidencia la diferencia son comprendidas, dentro de la metáfora reduccionista biologicista, como enfermedad de los sujetos a educar. A su vez, se privilegiaron los procesos intelectuales de todo tipo (leer, memorizar, razonar, observar, calcular, sintetizar, etc.) con sede en cuerpos indóciles a ser controlados, reticulados y moldeados. Se buscaba formar la mente de los alumnos en su máxima expansión, y para ello era necesario inmovilizar sus cuerpos.

El laboratorio escolar del siglo XIX contempló la querella entre los métodos mutuo y simultáneo, la constitución de la lógica de sistema educativo –contra los conglomerados previos– basado medularmente en tres niveles –primario, medio y universitario– para ordenar las instituciones, la aparición y consolidación de otros elementos que hemos mencionado anteriormente –como el Estado docente, la feminización del cuerpo docente o el capital cultural académico–, y se cerró con el triunfo y la expansión de la escuela por todo el globo. Se "descabezó" la pedagogía tradicional al cambiarle los fines "trascendentales" o metafísicos comenianos, kantianos o herbartianos y se ubicó allí el liberalismo, el nacionalismo y/o el cientificismo.

11. Véase al respecto Narodowsky (1994) y Dussel y Caruso (1999).

Más allá de variaciones locales dignas de atención, a fines del siglo XIX el logro de los procesos de aprendizaje escolar quedó conformado centralmente por el siguiente triángulo:

- Alumno pasivo y vacío, reductible a lo biológico, y asocial. Se debe controlar su cuerpo y formar su mente.
- Docente fundido en el Método, reducido a ser un "robot enseñante".
- Saberes científicos acabados y nacionalizadores.

En términos educativos, el siglo XX –a diferencia de lo sucedido en otros registros sociales– se inició tempranamente en la década de 1880 con el establecimiento del reinado escolar y su notable expansión global. En las primeras décadas el énfasis estuvo puesto en la generación de una validación académica y teórica del modelo. Esa empresa fue llevada a cabo especialmente por Emile Durkheim, sobre todo en su difundido escrito de 1911, *Educación y sociología* –que incluye el artículo "Educación" del *Nuevo diccionario de pedagogía e instrucción primaria*–, publicado ese mismo año bajo la dirección de F. Buisson. Nos parece importante destacar la definición de educación allí presentada, ya que consideramos que esta constituye el momento de mayor expansión y desarrollo –al menos desde el punto de vista teórico– de la empresa educativa moderna sobre la que se basó la escolarización. Durkheim definió "educación" de la siguiente manera:

> La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado (Durkheim, 1984:70).

Nótese las operaciones que el autor realiza aquí. En primer lugar, despega la educación de cualquier definición trascendental, y la limita a la esfera de lo social: la moral es la moral social, volviendo a coser, en clave moderna, las distintas esferas. De fenómeno esencialmente humano en Kant, la educación se vuelve un fenómeno esencialmente social en Durkheim.

Por otra parte, determina muy fuertemente el "lugar" del educador (las generaciones adultas) y del educando (quien no está todavía maduro para la vida social). Estos lugares son prioritariamente tomados por los adultos y los infantes respectivamente. Continuando los planteos de Kant, la educación es un proceso de "completud" del infante como sujeto inacabado, al que Durkheim sumó su comprensión como sujeto social.[12] Más adelante sostiene dicho autor:

> La sociedad encuentra a cada nueva generación en presencia de una tabla casi rasa, en la cual tendrá que construir con nuevo trabajo. Hace falta que, por las vías más rápidas, al ser egoísta y asocial que acaba de nacer, agregue ella otro capaz de llevar una vida moral y social. He aquí cuál es la obra de la educación, y bien se deja ver toda su importancia (ídem, p. 72).

En tercer lugar, Durkheim refuerza la dupla represión/liberación mediante la inscripción social de la educación:

> Es la sociedad quien nos saca fuera de nosotros mismos, quien nos obliga a contar con otros intereses diferentes de los nuestros: es ella quien nos enseña a dominar nuestras pasiones, nuestros instintos, a imponerles una ley, a privarnos, a sacrificarnos, a subordinar nuestros fines personales a fines más altos. (...) Así es como hemos adquirido este poder de resistencia contra nosotros mismos, este dominio sobre nuestras tendencias, que es uno de los rasgos distintivos de la fisonomía humana y que se encuentra tanto más desarrollada cuanto más plenamente somos hombres (ídem, pp. 77 y 78).

En cuarto lugar, y ya fuera de la definición, Durkheim "naturaliza" a la escuela al volverla heredera de la "evolución pedagógica" previa, negando su historicidad, es decir, la serie de rupturas que significó su conformación (Durkheim, 1983). Finalmente, la pone bajo el control estatal. El autor plantea la necesidad de tenencia de un conjunto de saberes por parte de todos

12. Reflexiones similares pueden hacerse sobre otros grupos "educables". Véase, para sumar otros casos, las consideraciones sobre las similitudes en los planteos históricos de los niños respecto a las mujeres, los esclavos, el proletariado, los negros y los pueblos colonizados, en Snyders (1982).

los integrantes de la comunidad para poder ser parte de ella, y propone al Estado –en su dimensión de garante del bienestar general y encarnación máxima y racional de lo social– como agente legitimado para producir dicha distribución. Las ecuaciones son Educación = Escuela y Sociedad = Estado, de forma tal que la enunciación fundante, "la educación es un proceso social", se desplaza a "la escuela debe ser estatal".

Esta definición de educación ha sido revisada y cuestionada a lo largo del siglo XX, pero escasamente superada. Se han relativizado sus planteos –como la concepción de transmisión–, se han sumado cuestiones –como las lógicas de poder en juego o la distribución diferenciada de los saberes–, pero la matriz de dicha definición sigue en pie. Su potencia ha sido tal que aún no se han construido –o al menos no han logrado volverse hegemónicas– nuevas conceptualizaciones de educación con semejante nivel de productividad. Creemos que dicha fortaleza se debe, exactamente, a que Durkheim fue capaz de lograr la definición moderna de educación que condensó y potenció como ninguna otra la concepción moderna de educación.

La historia de la escuela triunfante en el siglo XX siguió nuevos derroteros. El debate entre la escuela nueva y la escuela tradicional, por ejemplo, guió la nueva lógica del aula.[13] Junto a esto, la psicologización de la pedagogía, las nuevas formas de organización y administración, la globalización de la información, la masificación del sistema, la constitución de nuevos agentes educativos –como los organismos internacionales– y la aparición de nuevas formas de procesamiento de la información, entre muchos otros fenómenos, condicionaron su devenir.

3. A MODO DE CIERRE, O REPENSANDO LA TRAVESÍA

A fines del siglo XX vivimos una crisis –según algunos, terminal– de la forma educativa escolar. Probablemente, arribar a una solución no será fácil. Nuestro aporte en este trabajo ha sido pensar la escuela no como un fenómeno natural y evolutivo, sino histórico y contradictorio, como una de las tantas, y no la única, opción posible. Sin duda, en el contexto actual tiene sentido continuar con algunas de estas viejas prácticas y

13. Véase al respecto el artículo de Caruso en este libro.

conceptualizaciones, pero no porque las entendemos como las únicas posibles –lectura derivada de la naturalización de la escuela–, sino porque las seguimos considerando las más eficaces para lograr los fines propuestos. O, en otras palabras, seguimos optando por el camello porque hasta ahora es el mejor animal, y no el único, que nos permite atravesar el desierto.

¿es el mejor?

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Uría, Fernando y Varela, Julia (1991): *Arqueología de la escuela*. Madrid, La Piqueta.

Anderson, Benedict (1990): *Comunidades imaginarias*. México, Fondo de Cultura Económica.

Ariès, Philippe (1975): *La infancia y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid, Taurus.

Ball, Stephen (ed.) (1994): *Foucault y la educación*. Madrid, Morata.

Benavot, Aaron *et al.* (1990): "El conocimiento para las masas. Modelos mundiales y currícula nacionales". *Revista de Educación*, n° 297. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Berman, Marshall (1988): *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Madrid, Siglo XXI.

Bernstein, Basil (1994): *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata.

Berra, Francisco (1898): *Código de Enseñanza Primaria i (sic) Normal de la Provincia de Buenos Aires*. La Plata, Talleres de Publicaciones del Museo.

Baudelot, Christian y Establet, Roger (1987): *El nivel educativo sube*. Madrid, Morata.

Bourdieu, Pierre (1987): "Los tres estados del capital cultural", *Sociológica*, n° 5. México, UAM-A.

— (1990): *Sociología y cultura*. México, Grijalbo-Conacult.

Caruso, Marcelo y Dussel, Inés (1996): *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires, Kapelusz.

Chevallard, Ives (1985): *La transposition didactique: de savoir savant au savoir enseigné*. París, La Pensée Sauvage.

Colom, Antoni y Melich, Joan-Carles (1994): *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona, Paidós, Papeles de Pedagogía.

Derrida, Jacques (1984): *De la gramatología*, México, Siglo XXI.

Donzelot, Jacques (1987): *La policía de la familia*, Barcelona, Pre-Textos.

Durkheim, Emile (1938): *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*, Madrid, La Piqueta, 1983.

— (1984): *Educación y sociología*, México, Colofón (primera edición de 1911).

Dussel, Inés y Caruso, Marcelo (1999): *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana.

Fernández Enguita, Mariano (1990): *La cara oculta de la escuela*. Madrid, Siglo XXI.

Foucault, Michel (1975): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México, Siglo XXI.

— (1981): "La gubernamentabilidad", en AA.VV., *Espacios de Poder*. Madrid, La Piqueta.

Furet, François y Ozouf, Jacques (1977): *Lire et Écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin a Jules Ferry*. París, Editions de Minuit.

Ginzburg, Carlos (1984): *El queso y los gusanos*. Barcelona, Muchnick.

Graff, Harvey (1987): *The Legacies of Literacy*, Indiana University Press.

Hamilton, David (1989): *Towards a theory of schooling*, Londres, The Falmer Press.

Hebrard, Jean (1989): "La escolarización de los saberes elementales en la época moderna", *Revista de Educación*, n° 288. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Hobsbawm, Eric (1989): *La era de la revolución*, Barcelona, Labor Universitaria.

— (1990): *La era del capitalismo*, Barcelona, Labor Universitaria.

Jackson, Phillip (1968): *La vida en las aulas*, Madrid, Morata, 1991.

Jones, David (1994): "La genealogía de maestro urbano", en Ball (ed.), *op. cit.*

Kant, Immanuel (1803): *Pedagogía*, Madrid, Akal, 1983.

Lerena, Carlos (1984): *Reprimir y liberar*, Madrid, Akal.

Morgade, Graciela (1997): "La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes 'legítimos' ", en Morgade, Graciela (comp.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina (1870-1930)*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Muel, Francine (1981): "La escuela obligatoria y la invención de la infancia normal", en AA.VV., *Espacios de Poder*, Madrid, La Piqueta.
Narodowski, Mariano (1994): *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires, Aique.
Ozouf, Mona (1970): *L'École, L'Église et La Rèpublique (1870-1914)*, París, Gallimard.
Popkewitz, Thomas (1987): *The formation of the school subjects*, Baltimore, Falmer Press.
— (1998): *La conquista del alma escolar. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*, Barcelona, Pomares-Corredor.
Puiggrós, Adriana (1990): *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna.
Querrien, Anne (1980): *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, Madrid, la Piqueta.
Santa Olalla, Enrique (1882): "Problemas educativos", *Revista de Educación*, n° VIII, La Plata, Talleres gráficos de la DGE.
Snyders, George (1982): *No es fácil amar a los hijos*, Barcelona, Gedisa.
Tedesco, Juan Carlos (1986): *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Soler-Hachette.
Trilla, Jaume (1987): *Ensayos sobre la escuela*, Barcelona, Laertes.
Vareia, Julia (1992): "Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo", en Larrosa, Jorge (comp.), *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta.